

IL LABORATORIO COME CONTESTO DI APPRENDIMENTO

Federica Dinoi

Laureata in Lettere Moderne – Università del Salento

Riassunto -Il laboratorio, la cui metodologia didattica si basa sul principio dell'apprendimento attraverso il fare, sia sul piano didattico che formativo è rilevante nel proporsi come esperienza di apprendimento. Il fare presidia i dinamismi che stanno alla base di ogni processo di apprendimento e supporta la costruzione attiva delle conoscenze da parte del soggetto, l'acquisizione di competenze e lo sviluppo di un atteggiamento mentale riflessivo, il solo in grado di produrre un apprendimento significativo.

Abstract -The laboratory, teaching method of which is based on the principle of learning by doing, is relevant, on both formative and teaching plan, as a propositive learning experience. Doing presides the dynamics that underlie every learning process and it supports the active construction of knowledge by the subject, the acquisition of skills and the development of a reflective attitude, the one which gives a significant learning.

Parole chiave: esperienza, learning by doing, competenza.

Keywords: experience, learning by doing, competence.

1. Il valore formativo del fare

Qualunque prassi educativa deve articolarsi lungo obiettivi non solo didattici ma anche formativi, vale a dire che l'azione didattica non può limitarsi alla trasmissione delle conoscenze ma è tenuta a renderle funzionali alla crescita della persona, spendibili, affinché incrementino la sua capacità di essere un membro attivo del mondo in cui vive (Piccinno, 2013). Ma senza una connessione dei saperi con il mondo e con il vissuto dell'allievo, questo obiettivo si allontana, infatti il problema principale dell'educazione consiste nel presentare un sapere statico, privo di legami e familiarità con il vissuto dell'allievo che pertanto non riconosce il valore e l'utilità di un apprendimento, e non ne fa strumento per intervenire nel mondo.

La distanza fra il soggetto e l'oggetto è annullata dall'esperienza, dal "fare" attivo, il cui concetto non fa riferimento al sensismo o empirismo di matrice inglese bensì alla scuola di Chicago di John Dewey, massimo sostenitore dell'importanza che lega l'esperienza all'educazione come base e mezzo della conoscenza. Solo favorendo questa connessione ciò che è stato appreso non resta nell'astrattezza, diventa comprensione, e soprattutto fruibile, permettendo di attivare le transazioni io-mondo (Piccinno, 2016) con cui il soggetto può attivamente e produttivamente intervenire in esso.

Il termine "esperienza" deriva dal latino *experior*, che vuol dire esperire, sperimentare. Ci si addentra, così, nel campo dell'epistemologia, che fa della conoscenza scientifica della realtà il suo campo d'indagine.

Proprio il metodo scientifico si presta come modello per l'esplorazione dell'esperienza (Dewey, 1970): un esperimento vuole che ci sia investigazione, osservazione e ragionamento per validare o far

cadere un'ipotesi, vuole che si formulino inferenze, procede per tentativi prima di arrivare a tesi e teorie che stabiliscano una conoscenza valida della realtà oggettiva. Questo metodo d'indagine, applicato all'esperienza dell'allievo, è garante di un apprendimento significativo perché gli permette di andare oltre al nozionismo e di osservare e sperimentare ciò che sta conoscendo, di porsi domande e ricavarne significati.

Quel che si vuole evitare è la dispersione dei saperi e delle abilità di un soggetto, che contrasterebbe con gli scopi educativi e formativi in quanto l'allievo non progredisce, non acquisisce conoscenze durevoli ma conoscenze che restano solo a livello scolastico, che non è in grado di trasferire dal contesto di apprendimento ad una situazione di vita (Piccinno, 2016).

Per tali scopi, l'esperienza si orienta verso il superamento della cosiddetta lezione frontale. Ma per "superamento" non si deve intendere una sua eliminazione, poiché la fase trasmissiva resta fondamentale nella prassi didattica: considerando che l'esperienza è il mezzo verso la conoscenza, si tratta piuttosto di affiancare l'esperienza, il fare attivo, alla lezione frontale. Viene così a cadere ogni distinzione tra teoria e prassi, perché la conoscenza si affianca all'esperienza quindi il sapere al fare.

Eppure l'esperienza, da sola, non basta. Come sostenne il filosofo e pedagogista John Dewey (1992), un'esperienza è valida quando conduce a percepire certe connessioni, ed ha valore di conoscenza nella misura in cui ha un significato. Ciò che consente di cogliere connessioni e significati è il pensiero, che si configura come un "tentativo intenzionale", come il "metodo dell'apprendimento intelligente" (Dewey, 1992, p.190), condizione necessaria per conoscere. Ad esso il soggetto intenzionalmente ricorre per risolvere un problema, per ricavare i significati che risultano dalle conseguenze delle azioni, dell'atto riflessivo; lo stesso Dewey considerava l'esperienza un fare e un sottostare insieme: un fare l'azione, e un sottostare alle conseguenze di quell'azione, e proprio quel "sottostare diventa istruzione, cioè la scoperta del nesso tra le cose" (Dewey, 1992, p.190).

Da ciò è possibile distinguere due modi di intendere l'esperienza: da un lato essa fa riferimento alla conoscenza diretta di qualcosa, ottenuta mediante l'osservazione e il contatto, dall'altro non indica necessariamente il contatto sensoriale perché, come è stato detto poc'anzi, anche il pensiero è un fare con cui il soggetto fa esperienza. Il compito della scuola è insegnare a pensare e agire autonomamente, non formare un soggetto che agisce sulla base di norme e regole che passivamente ha appreso senza che prima abbia agito su di esse, e con esse, per constatarne la validità e trarne un giudizio. Educando al pensiero, l'allievo impara a riflettere con procedure mentali che gli sono proprie, si distacca da convenzioni e imposizioni assumendo una propria individualità.

È la libertà che un soggetto deve sviluppare per poter essere autonomo, che non è libertà di poter agire liberamente, bensì è la libertà dell'intelligenza quella di cui si sta parlando, che è libertà di osservazione e giudizio, per la quale è necessaria la libertà d'azione, senza la quale non può esserci conoscenza agita (Dewey, 1970). Si può facilmente dedurre la differenza fra un apprendimento ottenuto per sperimentazione ed uno per trasmissione: nell'educazione tradizionale, che J. Dewey riassumeva nella formula "tutto è fatto per ascoltare" (Dewey, 1971), ci si limita alla comunicazione di "pacchetti di informazioni", in un contesto passivo che vede di "attivo", da parte dell'allievo, l'azione del ripetere una

lezione o del fare il tipico “compito a casa”. In questo modo non c’è crescita, il soggetto non si personalizza, non potenzia le sue capacità di pensare, di fare, di intervenire sul reale, e manca gli obiettivi formativi.

Dewey distingue due tipi di esperienza in rapporto al pensiero: l’esperienza immediata e riflessiva (1992). Nella prima, la conoscenza avviene per prove ed errori, si giunge ad un risultato ma non si è in grado di conoscere la relazione tra cause ed effetti. Questo perché non c’è riflessione, ecco spiegato il motivo per cui non è sufficiente che ci sia un’azione per avere conoscenza: non c’è comprensione se manca la capacità di connettere il sapere con l’esperienza. L’esperienza riflessiva, invece, è la fase in cui nell’indagine interviene intenzionalmente la riflessione per cogliere le connessioni tra l’azione e le conseguenze; quindi c’è comprensione dell’azione compiuta.

2. Un metodo di apprendimento: la didattica laboratoriale

La conoscenza quindi è possibile grazie al processo conoscitivo che si fonda sul metodo scientifico, processo di indagine che avviene attraverso il pensiero. Si tratta di un vero e proprio metodo dell’intelligenza attuato ricorrendo all’indagine scientifica (Dewey, 1970) (che è la stessa di cui si serve la scienza per conoscere la natura, e, poiché l’uomo è nella natura, sembra altresì logico che il metodo da lui utilizzato sia lo stesso) che assicura una conoscenza valida della realtà oggettiva; allora anche la pratica laboratoriale, in quanto fondata sul metodo scientifico e quindi sulla riflessione, sembra essere quella che meglio risponde alle esigenze empiriche connesse alla crescita e alla formazione di un soggetto.

A voler superare i limiti insiti nella pratica di insegnamento tradizionale, proprio la pratica laboratoriale, forte della connessione tra i saperi e l’azione, si è rivelata idonea -anzi efficace- per l’acquisizione di conoscenze, metodologie e competenze; ritornando allo strumentalismo deweyano, che pone il pensiero al centro dell’esperienza in qualità di strumento che la mente utilizza per costruire nuova conoscenza, il laboratorio si profila come il contesto deputato a originare un atteggiamento riflessivo (Baldacci, 2004). Lo studente, in laboratorio, ha modo di sperimentare che ciò che ha appreso durante la fase trasmissiva non è qualcosa di astratto ma ha una sua esistenza, e su di essa può intervenire, la può giudicare, modificare, ricavarne significati “tangibili” grazie alla natura stessa di questo contesto strategico.

È questa la concezione deweyana della scuola-laboratorio, come luogo in cui si incontra il sapere e il fare, in cui l’allievo può sperimentare ciò che ha appreso dalla teoria, ma anche come spazio mentale in cui il “fare” corrisponde alla riflessione che consente di transitare le conoscenze in comprensione e poi in competenza. Si tratta del learning by doing deweyano, concetto che formalizza il metodo dell’apprendimento attivo attraverso l’esperienza e il pensiero.

L’individuazione dell’esperienza quale presupposto indispensabile di ogni educazione comporta una seconda riflessione, cioè che l’esperienza non genera automaticamente conoscenza. Il fondamento di ogni processo conoscitivo è la qualità e il valore dell’esperienza in cui esso avviene: valore che ne costituisce il significato e riveste colui che l’ha vissuta di certi abiti, cioè modi di agire e di pensare

(prodotto di abitudini consolidate nella continuità esperienziale), che influenzano le esperienze successive. Tutto ciò chiama in causa il principio della continuità: in virtù del fatto che qualsiasi tipo di vissuto non si esaurisce al termine di un'azione, questo principio vuole che siano promosse esperienze significative affinché favoriscano esperienze future qualitativamente positive. L'interazione tra le condizioni interne ed esterne al soggetto costituisce la situazione, che deve essere scelta e adattata alle esigenze del contesto di apprendimento, alle capacità e ai bisogni del soggetto, affinché si realizzino le esperienze di valore (Dewey, 1970); solo un contesto che investe la dimensione valoriale del soggetto, da lui riconosciuto e riconoscibile, è in grado di generare significato.

È necessario pertanto non sottovalutare la curiosità e gli impulsi che scaturiscono in determinati contesti e condizioni, perché rappresentano l'occasione per contribuire al potenziamento delle proprie facoltà, all'esercizio del pensiero e della libertà di cui si sta parlando, quella mentale. Si badi, però, che con "laboratorio" non si deve intendere esclusivamente un luogo fisico ma qualsiasi contesto di apprendimento in cui la teoria incontra la prassi, in cui le conoscenze possono diventare comprensione e poi competenza; quindi è anche spazio mentale, l'aula-laboratorio come luogo della mente in cui appropriarsi del metodo dell'indagine, del metodo dell'apprendimento intelligente.

3. Il laboratorio per le competenze

Sul piano didattico l'esperienza comporta il transito da una didattica focalizzata sulle cosiddette conoscenze dichiarative (sapere che) a una didattica che, attraverso il laboratorio, si delinea anche in termini di sapere come. Il sapere, cioè, vale quando si trasforma in esperienza diventa produttivo per la soggettività.

Si tratta del transito da una conoscenza di tipo dichiarativo, che si limita alla definizione di un concetto (risponde alla domanda "che cos'è?"), ad una di tipo procedurale ("a cosa mi serve?"); ovvero, utilizzando altri termini, del transito dalla conoscenza alla comprensione (Piccinno, 2013): una volta raggiunta una conoscenza di tipo procedurale, questa diventa lo strumento di cui il soggetto si serve per stare al mondo, per avere padronanza sul reale, e si chiama competenza (Baldacci, 2007) (capacità cioè di applicare la conoscenza, prenderla su di sé e farla propria). Affinché ci sia questo passaggio, occorre che l'oggetto assuma una dimensione valoriale per il soggetto (Piccinno, 2016); al contrario, una conoscenza che si limiti al *checosa* non riveste alcun connotato qualitativo per il soggetto, impedendogli il processo di personalizzazione e annullando la possibilità di adoperare gli apparati concettuali come strumento per intervenire nel mondo.

In qualità di mezzo capace di sviluppare l'intelligenza del soggetto, il laboratorio deve strutturarsi attorno ad obiettivi che mirino all'acquisizione di abiti mentali e competenze che non vadano disperse nel corso del tempo. Si tratta dei due livelli del laboratorio, già individuati da Dewey: il primo corrisponde all'apprendimento di quel tipo di conoscenza chiamata dichiarativa, con cui l'allievo ha a che fare con contenuti e concetti; il secondo livello, cui possiamo richiamare le conoscenze procedurali, permette l'acquisizione di abiti mentali e di competenze tali da poter essere decontestualizzate e adottate in qualsiasi contesto di vita. In questi due livelli di conoscenza si può

facilmente rintracciare la tipologia dell'esperienza individuata da Dewey, rispettivamente quella immediata e riflessiva.

Quindi, poiché l'educazione mira a formare abitudini attraverso l'intelligenza che intenzionalmente le genera, l'abitudine principale che si deve formare è il pensiero riflessivo, l'abitudine a pensare, che diviene essa stessa un abito perché "la vera abitudine è nutrita di pensiero e il vero pensiero è materiato di abitudini" (Fioretti, 2010).

Appurato che il metodo dell'intelligenza è il metodo per eccellenza dell'educazione, perché le fasi del pensiero riflessivo sono quelle del metodo dell'indagine, il contesto laboratoriale si configura come contesto di apprendimento in cui sono presenti le condizioni che permettono l'esperienza riflessiva, generatrice di abiti cognitivi, procedure e competenze a lungo termine.

La competenza si consegue transitando le conoscenze verso la comprensione (Piccinno, 2013), e affinché ci sia la trasformazione delle abilità/conoscenze in competenze, occorre che quelle siano sperimentate in contesti reali insieme alle conoscenze e alle capacità possedute: mentre l'abilità è risultato di un costante esercizio che si risolve nel *saper fare* (un alunno può essere abile a saper fare le equazioni), la competenza vuole che quelle abilità siano applicate in situazioni che richiedano di *saper agire*. Indica quindi la capacità di usare conoscenze e abilità in contesti perlopiù problematici, per affrontare i quali si mettono in moto meccanismi con cui il soggetto, a livello cognitivo e fisico, agisce, si mette alla prova e risolve un problema.

Come gli "abiti" deweyani sono il risultato di abitudini a pensare e agire in un certo modo, allo stesso modo le competenze sono l'esito indiretto, e di lungo termine, del raggiungimento degli obiettivi intermedi, le abilità e conoscenze, appunto (Baldacci, 2001).

Le Indicazioni nazionali per il curricolo considerano le competenze il traguardo dell'azione formativa, e orientano l'attività didattica verso il loro sviluppo per risolvere il problema dell'assimilazione del sapere sganciato da un'autentica comprensione (Ajello, 2002).

Bibliografia

- Ajello A.M. (2002). *La competenza*. Il Mulino: Bologna
- Dewey J. (1970). *Esperienza e educazione* (trad. it). La Nuova Italia: Firenze
- Dewey J. (1971). *Scuola e società* (tr. it). La nuova Italia: Firenze
- Dewey J. (1992). *Democrazia e educazione* (tr. it). La Nuova Italia: Scandicci (Firenze)
- Filograsso N., Travaglini R. (2004). *Dewey e l'educazione della mente*. FrancoAngeli: Milano
- Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, Settembre 2012
- Piccinno M. (2013). *Didattica generale. Conoscenze disciplinari e capacità di mediazione: le competenze del docente nella nuova scuola*. EdISES: Napoli
- Piccinno M. (2016). *Imparare a conoscere per imparare a pensare. Fondamenti epistemici e approcci metodologici per l'azione didattica*. Pensa MultiMedia: Lecce
- Fioretti S. (2010). *Laboratorio e competenze. Basi pedagogiche e metodologie didattiche*, FrancoAngeli: Milano.

